



Universidade de Brasília

Ministério da Educação

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares

Centro de Formação Continuada de Professores

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

**A IDENTIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE GESTÃO
DEMOCRÁTICA: Avanços?**

Elisângela Rodrigues da Cunha Corrêa

Orientadoras Profa. Dra. Liliâne Campos Machado
Profa. Mestra Sônia Regina Diniz

Brasília
2015

Elisângela Rodrigues da Cunha Corrêa

**A IDENTIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE GESTÃO
DEMOCRÁTICA: Avanços?**

Monografia apresentada para a banca examinadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica como exigência parcial para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica sob orientação das Profa. Dra. Liliane Campos Machado e Profa. Mestra Sônia Regina Diniz

Brasília
2015

Elisângela Rodrigues da Cunha Corrêa

**A IDENTIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM TEMPOS DE GESTÃO
DEMOCRÁTICA: Avanços?**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista
em Coordenação Pedagógica pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Liliane Campos Machado - UnB
(Professora-orientadora)

Profa. Ma. Sônia Regina Diniz - UnB
(Examinadora interna)

Profa. Ma. Elisete Rodrigues de Souza - UnB
(Examinadora externa)

Brasília, 19 de dezembro de 2015

Dedico este trabalho a toda a equipe da Escola Classe 48 de Ceilândia, onde descobri que ainda existem pessoas que valorizam e priorizam o ser humano.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que tem me dado vida e fé a cada dia para continuar caminhando.

A meus pais, Luís Paulo e Margarida, que foram instrumentos de Deus para me trazerem a esta terra e para me instruírem no caminho do amor, do respeito e da perseverança.

A meu esposo, Roberto, companheiro e amor, que sempre acreditou e se sacrificou por mim, a ponto de sentir saudades, mesmo nós estando juntos em casa, enquanto me dedicava à construção deste trabalho.

A meus filhos, Pâmela e Pedro, porque, mesmo crianças, tiveram paciência para esperar por minha atenção.

Ao pastor Moisés, homem de fé e humildade, que nunca deixou de orar por mim.

A minha tutora, professora Sônia que, mesmo com suas questões da saúde, ainda conseguiu me transmitir ânimo e coragem para continuar prosseguindo, por meio de suas orientações calorosas e valiosas.

À Dylma, Sara, Rose, Amélia, Gonçalves, Thays e Vanessa, fontes de inspiração para que essa monografia se concretizasse.

“Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de ‘imersão’ no hoje, ‘molhados’ do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética”

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal compreender a identidade do coordenador pedagógico dentro dos princípios da Gestão Democrática, buscando identificar quais são as dificuldades que este profissional tem enfrentado para exercer suas funções neste modelo educacional. Por meio da pesquisa qualitativa e do estudo de caso, realizado com coordenadores de escolas públicas da Ceilândia, Distrito Federal, a partir de questionário semiestruturado, pude observar que fatores como a motivação pessoal, as demandas aceitas como atribuições a serem por ele exercidas, muitas vezes distantes e conflitantes do foco pedagógico, a visão que tem de si mesmo e de sua importância dentro do ambiente educativo, assim como a compreensão do conceito e da filosofia da Gestão Democrática são limitadores ao pleno exercício da coordenação, dentro do referido modelo atualmente em vigor no sistema de ensino público do Distrito Federal. Ainda percebi que, paralelamente a este contexto, está a compreensão de que a construção efetiva de uma coordenação pedagógica com foco na participação coletiva e democrática também é pessoal e se efetivará, de fato, por meio de uma postura política definida, refletida em atitudes de pertencimento e responsabilização coerentes. Para que isso aconteça, cabe ao Professor Coordenador Pedagógico Local se conscientizar do papel pedagógico e político estratégico que desempenha, tendo em vista o caráter gestor que assume dentro da escola e que, de acordo com a pesquisa realizada, ainda não se revela plenamente no trabalho realizado por este ator educativo.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Coordenador pedagógico. Consciência política. Papel estratégico.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ADOC	Análise Documental
Art	Artigo
CED	Centro Educacional
CEF	Centro de Ensino fundamental
CP	Coordenador Pedagógico
CRA	Centro de Referência em Alfabetização
CREC	Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia
D.F.	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação
E.C.	Escola Classe
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PCPL	Professor Coordenador Pedagógico Local
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	12
3 METODOLOGIA E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	16
3.1 Análise de Dados.....	19
3.2 A Técnica de Análise.....	20
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	26
4.1 O Coordenador Pedagógico:	
Identidade Profissional e Contexto Escolar.....	26
4.2 A Gestão na Função do Professor	
Coordenador Pedagógico Local.....	32
4.3 Formação, Auto Formação e Informação:	
O Caminho Para Avançar.....	44
5 CONCLUSÃO.....	50
REFERÊNCIAS	53
APÊNDICE 1.....	56
APÊNDICE 2.....	58

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 e a Gestão Democrática, implantada no Distrito Federal desde 2012, propõem a participação ativa de todos nas decisões, a fim de promover a qualidade na educação. Essa participação ativa, por sua vez, pressupõe identidade profissional e política clara e fortalecida de cada um. No caso específico do coordenador pedagógico, essa identidade é primordial, tendo em vista seu papel de articulador e elo dentro da escola. Entretanto, essa é uma função que foi marginalizada, fragilizada e desvalorizada, tanto pelos gestores, em todas as esferas, quanto pelos próprios pares, durante anos. Romper com esse histórico é fundamental para que a gestão democrática se consolide na escola pública do Distrito Federal.

Para tal, entretanto, é primordial que os atores pedagógicos se conscientizem do papel cada vez mais ativo que exercem dentro da escola, cujo alcance vai além de seus muros, influenciando a comunidade à qual fazem parte.

Desse modo, estar em um ambiente educativo democrático, por si só, não garante o exercício pleno do trabalho pedagógico e político ligados ao coordenador, assim como, ao contrário, estar em um ambiente tradicional não engessará seu papel articulador e agregador, visto que, para além dos contextos ou circunstâncias ao qual esteja submetido, estão sua identidade e sua consciência profissional e ética, refletidas em suas ações diárias.

Diante desse quadro, que parte da subjetividade do Professor Coordenador Pedagógico para o desenvolvimento de seu papel dentro da escola, é que se buscou identificar quais seriam as dificuldades que este profissional tem enfrentado para exercer suas funções na Gestão Democrática, com o objetivo principal de compreender a identidade do coordenador pedagógico dentro dos princípios do modelo educacional em vigência na rede pública do Distrito Federal. Para responder ao questionamento levantado e alcançar o objetivo geral proposto, foram determinados os seguintes objetivos específicos:

1. Perceber a visão que o PCPL tem de si mesmo e do trabalho que realiza dentro do ambiente escolar.
2. Compreender o papel do gestor na construção da identidade profissional do CP, na perspectiva da Gestão Democrática.

3. Refletir sobre a importância e o alcance da formação na construção identitária do coordenador pedagógico como liderança democrática.

O estudo, por sua vez, foi desenvolvido em cinco capítulos. Além dessa introdução, uma contextualização da função do coordenador pedagógico na Gestão Democrática, seguida da metodologia e instrumento de coleta de dados. Logo após, os resultados e discussões, acompanhados pela conclusão, que confirma, ou não, o questionamento inicial, bem como faz outras considerações.

Perceber os aspectos que corroboram para a visão que o coordenador pedagógico tem de si mesmo proporcionará uma construção cada vez mais sólida e consistente do papel deste profissional, consolidando a importância de sua presença dentro do contexto educacional coletivo.

2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

O coordenador pedagógico é figura central no cenário educacional, tendo em vista o papel de articulador que desempenha não só entre professores, mas entre diversos segmentos dentro (e fora) da escola.

Tal afirmativa vem se consolidando juntamente com o ideal de escola e de ensino de qualidade, alvos de discussões constantes e complexas. A legislação em vigor no Distrito Federal ilustra o tamanho destaque dado a esses temas nos últimos anos, sendo a legislação referente à Gestão Democrática o último basilar.

Perceber a posição estratégica da função do coordenador pedagógico na construção do ideário educativo em nível local é vital para se buscar subsídios que levem ao alcance de objetivos tão profundos e cruciais para um país que se almeja desenvolvido e democrático.

Para tal, contudo, é indispensável conhecer a história da educação brasileira e, especificamente, a do Distrito Federal, a fim de se entender não somente as raízes da Gestão Democrática, como suas intenções. A partir dessa visão mais ampla será possível contextualizar e historicizar, também, a figura do professor coordenador pedagógico (PCP).

Ao interpretar a Gestão Democrática como o movimento de reforma pedagógica da atualidade que, como as demais vivenciadas ao longo da história brasileira, é usada como “dispositivo de regulação social no sentido de criar periodicamente novas regras para o viver social” (MATTE, 2003, p. 72), torna-se necessário analisá-la e compreendê-la em todos os seus aspectos, haja vista seu caráter condutor e direcionador, que alcança as bases da população geral, por meio de seus aprendizes. Visto que,

Ao mesmo tempo que lança ou reformula programas e métodos de ensino, também altera modos de organizar o tempo, o espaço e o saber escolar, sugerem modos de pensar/fazer educação, estabelecem outros padrões de comportamento (MATTE, 2003, p.72)

Ou seja, compreender o fenômeno vivenciado pela educação brasileira no tempo, no espaço e no conhecimento que se elenca prioritário no momento atual permitirá, não somente observar quais interesses e valores o cercam em seu campo de ação imediato, que é o educacional, quanto propiciará perceber seu alcance e seus intuitos para além dos muros da escola, na esfera social, numa relação

dialógica e de poder entre o que se ensina em sala de aula e os ideais defendidos como referenciais no dado momento histórico. Sobre isso, ainda de acordo com a autora:

É importante registrar que as próprias reformas de ensino ocorrem em determinado espaço social, variável no tempo e que, portanto, influenciam as relações sociais e são influenciadas por determinadas relações de forças. Assim, não há “independência” das ideias pedagógicas contidas nas reformas, uma vez que guardam uma relação inextrincável com as lutas sociais e relações de poder (MATTE, 2003, p. 72)

Partindo desse pressuposto, pode-se confirmar a necessidade de se compreender a Gestão Democrática para, a partir de então, compreender o coordenador pedagógico, uma vez que as reformas educacionais modelam as regras; consequentemente, a função do coordenador é modelada por elas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 repassa aos sistemas de ensino a tarefa de definir as normas da gestão democrática, a partir do princípio da participação, tanto dos profissionais da educação quanto da comunidade escolar e local (Art. 14), assegurando, desta forma, “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” às unidades escolares (Art. 15).

A partir de então, a organização legislativa distrital vem se estruturando, de tal modo que, em 7 de fevereiro de 2012, é promulgada a lei 4. 751, que “Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal”, cujo Artigo 2, do capítulo 1, que trata das finalidades e dos princípios da gestão democrática, observa, dentre outros princípios, os da:

- I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;
- III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;
- VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;
- VII – valorização do profissional da educação. (BRASÍLIA, 2012, p. 1)

Diante do texto da lei, que está em consonância com a LDB, é possível perceber a importância que cada indivíduo ganha para o bom andamento do

trabalho escolar. Com o princípio da participação para a autonomia, todos os agentes educativos ganham força e voz.

Por outro lado, essa democratização exige, principalmente dos gestores, conceitos muito bem definidos e posicionamentos políticos e filosóficos claros quanto à visão e aos rumos que se desejam trilhar para a busca de uma educação de qualidade, além de uma capacidade de conciliar todas as propostas, de modo a estabelecer metas que contemplem a expectativa e os anseios dos maiores interessados: os alunos.

É nesse contexto que a figura do coordenador ganha destaque. Esse profissional, escolhido pelo grupo de professores para representa-los e auxiliá-los na realização de suas atividades, também se coloca em posição de gerir o grupo ao qual foi designado, dentro da escola. Portanto, precisa ter uma postura que reflita sua identidade, suas concepções, valores e posições, tanto políticas quanto filosóficas.

Para orientar e auxiliar o PCP na realização de sua função, a SEEDF publicou, em 2014, orientação pedagógica específica para a coordenação pedagógica nas escolas. Neste documento se reitera que, tanto a história da coordenação pedagógica do Distrito Federal, quanto, conseqüentemente, a história do coordenador pedagógico, precisam ser investigadas, buscadas, uma vez que refletem as lutas da categoria pela melhoria do ensino e, “o compromisso do Estado com a valorização e a profissionalização dos profissionais da educação” (SEEDF, 2014, p.30), atrelando a importância do coordenador ao espaço da coordenação pedagógica, nos moldes da jornada ampliada, realidade vivenciada nesta Unidade da Federação.

Para se entender a importância do coordenador no contexto atual, é preciso perceber as vertentes filosóficas e conceituais deste profissional, que refletem em sua visão política e atitudinal. Ainda de acordo com a orientação pedagógica, essas concepções se referem à da própria coordenação pedagógica, ao longo da história.

A primeira diz respeito à concepção de trabalho individualizado em que ela pode se dar. Aqui, de acordo com o referido documento, “a ação dos coordenadores é dificultada e ao mesmo tempo produz a não responsabilidade dos mesmos pela

ausência de organização do trabalho pedagógico coletivo. A ação dos coordenadores é solitária.” (p. 30)

A segunda maneira de conceber o espaço da coordenação pedagógica exige uma postura de coparticipação entre todos, de modo a promover um crescimento sólido e significativo da escola como um todo. Aqui, o coordenador reflete, impulsiona, se solidariza, influencia e é influenciado pelo grupo, num diálogo e dinâmica constantes.

Nesse contexto, ao se identificar com a proposta da construção coletiva de uma educação cada vez mais significativa, se apropriando do papel que optou por exercer,

A liderança e referência pedagógica, como atributos dos coordenadores pedagógicos, também serão fortalecidos na própria prática cotidiana comprometida com o trabalho coletivo, com a autoformação e outros processos de formação continuada. (SEEDF, 2014, p. 36)

Como partícipe e produto histórico que é; diante do contexto a que faz parte no cenário pedagógico local; consciente (ou não) de sua importância na construção de uma educação que vá além da teoria e dos muros da escola, é que se pretende tentar responder à seguinte questão: Ao se dispor a exercer a função de coordenador pedagógico, quais dificuldades este profissional encontra e enfrenta?

3 METODOLOGIA E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Com o intuito de alcançar o objetivo geral e buscar elementos para responder à problemática levantada neste trabalho de pesquisa é que se faz necessário explanar a metodologia escolhida para tal intento.

Para a construção desta monografia realizar-se-á pesquisa qualitativa, uma vez que, em concordância com Portela (2004), entende-se que o objetivo desta pesquisa é aprofundar a compreensão de um grupo social, de uma organização, explicando a razão do fenômeno, sem preocupação com representatividade numérica. Outro fator importante para a escolha desta metodologia diz respeito ao tipo de envolvimento do cientista que, ainda de acordo com a autora, “é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas” (p.2).

Em seu texto “Pesquisa em educação: abordagens qualitativas”, Ludke e André (1986) descrevem as cinco características básicas da pesquisa qualitativa, também conhecida como naturalística, a saber:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 44).

Tendo em vista que o *lôcus* do trabalho ora realizado é o contexto escolar e o objeto de pesquisa, a atuação de coordenadores pedagógicos dentro da gestão democrática, percebe-se esta como sendo a melhor abordagem.

Dentre as modalidades de pesquisa existentes no meio científico, optou-se pelo estudo de caso.

Em uma referência a Fonseca (2002, apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 39), explicam que essa é uma modalidade de pesquisa que, dentre outras características,

[...] Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a

ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 39)

Entende-se ser o estudo de caso a modalidade de pesquisa mais adequada por seu caráter investigativo bem delimitado, “contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada das informações” (VENTURA, 2007, p. 384).

A realização deste trabalho contará com quatro fases: delimitação do caso, coleta de dados (a partir de questionário semiestruturado), análise e interpretação dos dados coletados e, por último, a elaboração do relatório escrito.

Tendo em vista o foco desta pesquisa, que é compreender a identidade do professor coordenador pedagógico local (PCPL) em tempos de Gestão Democrática, serão convidados a fazer parte desta pesquisa os coordenadores de três escolas públicas localizadas em Ceilândia, Distrito Federal, que atendem a duas etapas distintas da educação básica: educação infantil e ensino fundamental.

Apesar de exercerem a mesma função, sob a mesma orientação legal e norteadora, advinda da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), será interessante observar se ambientes diferentes, com clientelas distintas, refletem no modo como a função é exercida e na visão que o profissional coordenador tem de si e do seu papel. Também será uma oportunidade de observar como os profissionais em estudo têm absorvido e se relacionado com os princípios da Gestão Democrática, em curso.

Para tal empreendimento, realizar-se-á com os participantes questionário semiestruturado, a ser respondido individualmente, a fim de coletar informações que busquem ilustrar o contexto ao qual estão inseridos, bem como suas impressões, reflexões e vivências. Esta resposta se dará via e-mail, no caso da Escola Classe, e também por meio de registro escrito em papel, a ser recolhido no momento de sua entrega ou posteriormente, de acordo com a conveniência do respondente, no Centro de Ensino Fundamental (CEF) e no Centro Educacional (CED).

Foi escolhido este instrumento para garantir o anonimato dos respondentes, para garantir que todos responderão às mesmas perguntas, o que inibirá a possibilidade de parcialidade durante a análise e porque sua construção permite a manutenção do foco de pesquisa.

Com a análise destes dados, buscar-se-á perceber como se veem, como exercem suas atribuições, como lidam com o contexto ao qual estão inseridos e se demonstram ter consciência do papel pedagógico e político estratégico que desempenham na escola. O resultado da análise do cruzamento das informações coletadas igualmente permitirá visualizar uma pequena amostra da realidade atual que, mesmo longe de revelar a totalidade do quadro educacional do Distrito Federal, poderá servir de ilustração para a temática da coordenação pedagógica, apontando, assim, caminhos que levem ao fortalecimento e à consolidação da Gestão Democrática, por meio deste ator.

Para levantar dados que almejem responder à questão motriz desta monografia, a escolha do instrumento de pesquisa é passo fundamental, haja vista que, por meio dele, se tornará possível revelar a realidade ora investigada, de modo a compreendê-la e, assim, analisá-la dentro de um contexto teórico e circunstancial.

É importante ressaltar que a ‘revelação’ supracitada está circunscrita a um contexto e alcance limitados, mas que possibilitarão uma compreensão maior do objeto de análise, que é a figura do coordenador pedagógico, dentro de sua realidade e, principalmente, a partir de seu ponto de vista.

Assim, uma vez que o objetivo da pesquisa exploratória é “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito ou construir hipóteses” (GIL, 2007, apud CÓRDOVA e SILVEIRA, 2009), aliada à pesquisa bibliográfica e documental, fazendo uso do questionário semiestruturado como ferramenta de registro das informações, avalia-se serem estes os meios mais adequados para o momento.

Desse modo, entende-se a pesquisa bibliográfica e documental como primordiais para embasar a análise, permitindo ao pesquisador conhecer previamente o que já se tem publicado e regulamentado sobre o tema ressaltado, fornecendo-lhe, assim, uma base segura que norteie e direcione o caminho a ser seguido.

O questionário, como instrumento de coleta, é um dos mais utilizados no meio científico por apresentar as mesmas questões a todos os respondentes, garantir o anonimato das informações e por conter questões que atendam diretamente aos objetivos da pesquisa.

Como principal risco e limite do uso desta ferramenta está o cuidado com a construção da própria ferramenta: a elaboração das questões e o tamanho do questionário precisam garantir que os dados coletados se tornem fonte de análise que alcance os objetivos a que se propôs.

3.1 Análise dos Dados

Parte principal do trabalho monográfico, a análise dos dados tem a missão de comprovar/refutar/confrontar o problema motivador da pesquisa proposta, que é, neste caso, identificar quais são as dificuldades que o coordenador pedagógico tem enfrentado para exercer suas funções na Gestão Democrática, de modo a, paralelamente, compreender a identidade do mesmo, dentro dos princípios desta política educacional, ora em vigência na rede pública de ensino do Distrito Federal, oficialmente desde 2012, a partir da Lei nº 4.751. A hipótese inicial é de que este ator educativo ainda não tem plena consciência do papel pedagógico e político estratégicos que desempenha na escola, inerente e decorrente de sua função e incentivado pela Gestão Democrática nos tempos atuais.

Primeiramente, contudo, é salutar contextualizar a maneira como a coleta do material se deu, bem como discorrer, em linhas gerais, sobre a técnica escolhida para a referida análise, tendo em vista que tais informações facilitam e corroboram para o resultado encontrado.

O questionário semiestruturado (Apêndice 1) foi respondido por coordenadores pedagógicos de três escolas públicas de Ceilândia, Distrito Federal, sendo uma Escola Classe, um Centro Educacional e um Centro de Ensino Fundamental. O contato foi feito pessoalmente e via e-mail. As respostas foram dadas sem interferência da pesquisadora. Prioritariamente individuais, só houve uma escola em que as coordenadoras pediram para responder em conjunto um único formulário, sob a alegação de que realizavam o mesmo trabalho dentro da escola, não sendo necessário, por esta razão, responderem individualmente. Esse contato direto, seguido de registro em questionário de papel foi realizado no Centro Educacional (CED) e no Centro de Ensino Fundamental (CEF), sendo a referida solicitação feita pelas respondentes do CEF e prontamente atendida. É importante

ressaltar que o período da coleta de dados coincidiu com a greve dos professores da rede, o que dificultou e retardou o contato com o público alvo, mas, apesar do transtorno, foi possível contornar a situação e realizar a coleta dos dados.

No caso das respondentes da Escola Classe, o contato e o registro se deram, prioritariamente, via e-mail, sendo utilizada a rede social para esclarecimentos e contatos informais que se fizeram necessários durante a coleta das informações, totalizando, então, seis questionários preenchidos.

3.2 A Técnica de Análise

A escolha da técnica de análise dos dados coletados na pesquisa científica qualitativa deve propiciar ao pesquisador a “compreensão dos agentes acerca do que os levou singularmente a agir como agiram.” (SOARES *et al*, 2011, p. 2), sendo três as técnicas mais comumente utilizadas: a Análise Documental, a Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso.

No artigo “Análises de dados qualitativos: intersecções e diferenças em pesquisas sobre administração pública” (2011), Soares *et al* explica que a Análise Documental (ADOC) se baseia no uso restrito de documentos que, geralmente, “servem para consulta, para comprovação de algo, ou até mesmo, para a identificação de ocorrências em que o pesquisador não pôde observar ou assistir”. (p. 3).

A dificuldade de se acessar documentos considerados necessários para a pesquisa, assim como a incompletude de alguns textos, bem como a falta de clareza das ferramentas que foram usadas para se chegar à conclusão de alguns documentos tornam-se limitações para o uso desta técnica.

Para o alcance do objetivo proposto nesta monografia, a realização da ADOC como técnica de análise de dados promoveria um distanciamento inoportuno e desnecessário do objeto de pesquisa, o que acarretaria em dificuldade de ressignificação teórico/prática, caminho oposto à intenção deste trabalho.

A Análise do Discurso, por sua vez, tem como foco a produção e a interpretação da língua “em um dado contexto em que se considera tanto o emissor quanto o destinatário da mensagem, além do contexto no qual o discurso está

inserido”. (VERGARA, 2005, in SOARES, 2011, p. 6). O não dito ganha tanta importância quanto o dito.

A complexidade aqui presente, tanto no uso de metodologias de pesquisa quanto na capacidade de interpretar as mensagens, sejam elas ditas ou não, acaba por limitar o uso da Análise do Discurso como técnica de análise de dados.

O tempo e o contato maiores entre pesquisador e respondentes, ora restritos em razão do movimento grevista vivenciado na SEEDF e pela própria programação de construção deste estudo, além do uso necessário de outros instrumentos de coleta, como gravadores, por exemplo, utilizados para captar o máximo de informações para o uso desta técnica inviabiliza a utilização da mesma neste momento.

A Análise de Conteúdo (AC), por sua vez, consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, in SOARES, 2011, p. 5)

Ou seja, por meio da Análise de Conteúdo é possível não somente a análise do registro em si, mas levar em consideração o contexto que o cerca, por meio de categorias, que são determinadas de acordo com o objetivo do pesquisador, sendo esta também uma técnica de pesquisa quantitativa.

Campos (2004) observa que a AC deve partir dos “conteúdos manifestos (explícitos), tal como se manifestam” (p. 613)

[...] e não falar ‘através dele’, num exercício de mera projeção subjetiva, da mesma maneira é importante que os resultados da análise de conteúdo devam refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos no conteúdo das comunicações (SOARES, 2011, p. 613)

Entretanto, o contexto e as entrelinhas ganham significado, visto que carregam em si a subjetividade do respondente, bem como o contexto social e histórico sob o qual foram produzidos (p. 613), sendo possível a realização de inferências no texto analisado.

Sobre o termo, o autor explica que:

[...] produzir inferência, em análise de conteúdo significa, não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas em embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção. (SOARES, 2011, p. 613)

Sendo, deste modo, indispensável a sua utilização para uma análise mais completa e aprofundada do objeto de análise. Ainda segundo este autor, são quatro as fases de aplicação da AC:

1. **Fase de pré-exploração do material ou de leituras flutuantes do *corpus* das entrevistas:** Segundo o autor, selecionado o *corpus* a ser analisado, procede-se às leituras flutuantes de todo o material, com o intuito de apreender e organizar de forma não estruturada aspectos importantes para as próximas fases da análise. Com este tipo de leitura, é possível se ter uma visão geral do material e encaminhar a análise.

2. **A seleção das unidades de análise (ou unidades de significados):** Aqui, o pesquisador começa a relacionar os dados às perguntas questões que deram início à pesquisa, buscando respondê-las. De acordo com Campos, as unidades de análise incluem palavras, sentenças, frases, parágrafos ou um texto completo de entrevistas, diários ou livros. Contudo, percebe-se uma predominância por divisão por temas, o que leva ao uso de sentenças, frases ou parágrafos como unidades de análise.

3. **O processo de categorização e subcategorização:** Neste momento, ainda de acordo com o autor, são elencadas categorias que abarquem os temas selecionados, a partir de sua intimidade ou proximidade de assuntos, de modo a atender as demandas da pesquisa. Essas categorias podem estar pré-determinadas pelo pesquisador (denominada categorias apriorísticas) ou serem criadas a partir do contexto das respostas (categorias não apriorísticas). Sobre estas, Campos ressalta que,

No caso da escolha pela categorização não apriorística, essas emergem totalmente do contexto das respostas dos sujeitos da

pesquisa, o que inicialmente exige do pesquisador um intenso ir e vir ao material analisado e teorias embasadoras, além de não perder de vista o atendimento aos objetivos da pesquisa. [...] Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado nos seus conhecimentos teóricos, norteado pela sua competência, sensibilidade, intuição e experiência. (CAMPOS, 2004, p. 614)

Optar pela categorização apriorística, apesar de exigir idas e vindas constantes no material e na organização temática, num exercício contínuo de leitura e interpretação das respostas, propiciará um aproveitamento muito maior do material coletado, bem como uma teorização que contemple de fato a realidade observada. Para realização desta monografia, optou-se pela categorização não apriorística.

4. **Validação:** Campos explica que, assim como no processo de coleta de dados e no uso dos instrumentos e técnicas, também é necessária uma validação da análise procedida pelo pesquisador (p. 614). Dentre diversas formas, se encontra a análise dos dados por meio de teorias existentes sobre o assunto, buscando validar as ideias defendidas e levantadas por meio da coleta.

Mesmo sendo a categorização um desafio e dificuldade a serem superados pelo pesquisador que opta por essa técnica, a metodologia e o alcance da Análise de Conteúdo são avaliados como os mais indicados para a proposta desta monografia.

Para fins de construção deste trabalho, a partir das respostas dadas, foram definidas três categorias:

1. O coordenador pedagógico: identidade profissional e contexto escolar.
2. A Gestão na função do professor coordenador pedagógico local.
3. Formação, auto formação e informação: os caminhos para avançar.

É importante esclarecer que o instrumento de pesquisa utilizado foi composto por onze questões, finalizado por um espaço aberto ao respondente para que este fizesse alguma observação que considerasse importante ou para completar alguma resposta dada anteriormente, tornando-se, dessa forma, uma décima segunda questão, encaixada em uma ou mais categorias acima, de acordo com o seu teor.

Outro ponto importante a ser levado em conta durante a análise diz respeito às unidades de ensino a que pertencem os respondentes, outrora mencionado na

Metodologia. Do total de participantes, quatro trabalham em Escola Classe (E.C.), um em Centro Educacional (CED) e um em Centro de Ensino Fundamental (CEF).

Fazer a diferenciação e a categorização do ambiente de trabalho é importante para que se entenda o contexto das respostas, a clientela assistida pelas instituições e, desse modo, ampliar a compreensão da visão e realidade dos objetos desta análise.

Segundo a Portaria nº 15, de 11 de fevereiro de 2015, que regulamenta o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, em seu Artigo 3º, divide e caracteriza as unidades escolares citadas acima da seguinte forma:

Escola Classe – destinada a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo, excepcionalmente, oferecer a Educação Infantil: creche e pré-escola; os 6.º e 7.º anos do Ensino Fundamental e o 1.º e o 2.º segmento de Educação De Jovens e Adultos, de acordo com as necessidades da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Centro de Ensino Fundamental – destinado a oferecer o Ensino Fundamental e o 1.º e 2.º segmentos da Educação de Jovens e Adultos, podendo, excepcionalmente, ofertar o 3.º segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Centro Educacional – destinado a oferecer as séries/ os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, bem como o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos Integrados.

O fato de que a organização do Centro de Ensino Fundamental e Centro Educacional é mais próxima entre si, tendo em vista a clientela atendida (a partir do 6º ano até adultos) que exige uma dinâmica pedagógica e administrativa próprias, diferente da Escola Classe que, prioritariamente, de acordo com Regimento, atende às crianças menores, até 5º ano, e no caso específico da escola pesquisada, tem sua clientela formada por alunos de Educação Infantil ao 5º ano, com um número menor de professores (sendo que cada professor atende a uma turma, ao contrário do CEF e CED, cujos professores atendem a várias turmas), possibilita a divisão das respostas em dois grupos: o primeiro, que considera os respondentes um, dois, três e quatro, se refere aos respondentes da E.C.; o segundo, por sua vez, engloba os respondentes cinco e seis (CEF e CED).

Essa divisão, conforme mencionado na Metodologia, permitirá observar como esses personagens se revelam, mesmo fazendo parte da mesma rede de ensino: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), ocupando a mesma

função, sob a mesma política educacional, que é a Gestão Democrática, porém em ambientes e relações diferenciadas, entre si e com o próprio sistema.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 O Coordenador Pedagógico: Identidade Profissional e Contexto Escolar

Falar do coordenador pedagógico acarreta em falar de organização escolar, condução de trabalho e, porque não dizer, identidade da escola. Tal afirmativa não é descabida, tampouco exagerada, uma vez que a função deste profissional sempre foi (e ainda tem sido), alvo de questionamentos e reflexões, assim como a própria ação educativa, materializada na escola. A filosofia, a política e o caminho da instituição ditam e também são ditados, em constante via de mão dupla, por aqueles que lhe dão vida e dela a recebem também, que são os atores educacionais, dentre eles o coordenador.

Para que tenha identidade, termo compreendido aqui como consciência de si próprio, diferenciado dos demais por suas características particulares, é necessário a compreensão de historicidade e de ser social, bem como de importância como pessoa e, sobretudo, como profissional, dentro de um contexto onde exerce poder e influência e reflete, conscientemente ou não, seus valores, conhecimentos, limitações, habilidades e intenções.

Por outro lado, como ser relacional que é, a formação/construção/definição da identidade profissional perpassa pelas influências que recebe durante seu percurso, sendo altamente constituído por elas, numa constante tensão. Placco e Souza (2012), ao estudarem a formação da identidade profissional, a partir de Claude Dubar, explicam que a construção da identidade profissional se constitui como um jogo de forças entre os eixos biográfico (mais voltado para o sujeito) e relacional (mais voltado para o social), o que significa dizer que, para se constituir como indivíduo profissional, este ator precisa lidar com a seguinte dualidade:

De um lado, as atribuições que equivalem às expectativas que os outros têm do sujeito – o para si – de outro as identificações ou não identificações do sujeito com as atribuições que os outros lhe conferem – a pertença, o em si. (PLACCO e SOUZA, 2012, p. 10)

No caso do coordenador pedagógico esta questão, além de constante, é latente e, muitas vezes conflitante, visto que tenta buscar o equilíbrio entre tantos

interesses que lhe são depositados, ao mesmo tempo que se percebe parte fundamental na prática educativa, que se dispôs a desenvolver. Esse fato é perceptível nas respostas dos pesquisados, que, mesmo declarando conhecerem suas atribuições pedagógicas, de articulador, condutor e direcionador do trabalho pedagógico e de coparticipante no planejamento, ainda se veem realizando tarefas de “faz tudo”: administrativas e de outros setores da escola, como tirar cópias, atender pais, alunos, questões disciplinares, organização de calendário, de reuniões para tomada de decisões, organização de aplicação de atividades, avaliações e testes, em detrimento dos assuntos pedagógicos, o que provoca frustração:

Infelizmente, as questões pedagógicas muitas vezes são deixadas de lado devido à grande demanda de outros setores da escola – administrativo, por exemplo. (respondente 5)

Isso se dá, dentre outras razões, pela visão que os demais atores educacionais têm do Professor Coordenador Pedagógico Local (PCPL), que ajudam a gerar a concepção que este terá de si mesmo, bem como elencará suas atribuições dentro da escola.

Ao declarar, como motivação para assumir a função, o desejo de “*aprender e conhecer outros setores da escola*” (respondente 5) e “*conhecer outros campos dentro da unidade e colaborar com a administração*” (respondente 6), observa-se a aceitação, por parte do PCPL, da visão de “pertencente à gestão” sob o olhar do diretor, de acordo com os estudos de Placco e Souza (2012, p. 10) que, segundo as mesmas, além de o afastarem de professores e alunos, acabam fazendo com que o tempo do coordenador se ocupe dos problemas administrativos e organizacionais, impedindo-o de assumir seu papel de mediador na escola, “uma vez que o objetivo maior de sua ação deve ser a melhoria constante e permanente da aprendizagem dos alunos” (*ibidem*, p. 11), razão da existência do coordenador pedagógico.

Uma segunda realidade, entretanto, pode ser identificada dentro da rede, e ela se demonstra igualmente na motivação para exercer a coordenação, quando explicita que, juntamente com o “desafio” da função, que é “*novo*”, vem “*o incentivo dos colegas de profissão*” (respondente 1), aliado à “*aquisição de novas experiências*” (respondentes 2 e 3).

Contudo, ainda pode-se evidenciar uma terceira realidade dentro do mesmo quadro em foco, e este diz respeito à priorização de outros motivos, não profissionais, para o ingresso na função. É o caso da respondente 4 que, ao ser questionada sobre os motivos a exercer a profissão respondeu: *“Dificuldade em aceitar ser readaptada. Problema sério nas cordas vocais”*.

Apesar de ter sido o único registro que contemplasse essa realidade, não é ousado demais supor que este não seja um caso isolado. Infelizmente, por uma série de fatores (legais, relacionais etc) muitos ‘são’ os coordenadores que o ‘são’ por outras questões que não apenas/prioritariamente/principalmente profissionais, mas pessoais, familiares ou de outras ordens. No caso específico da rede pública do Distrito Federal, em que a escolha dos mesmos é feita pelos próprios professores, as questões particulares encontram o respaldo de seus pares, que o elegem para a função, mesmo conscientes de suas motivações.

Reconhecida como um “aspecto fundante da constituição da identidade deste profissional” (p.16), a motivação, segundo as autoras, assume relevância para o exercício da função. Em pesquisa realizada por ambas, foi constatado que “em sua maioria os CPs¹ ingressaram no cargo por motivos que não se relacionavam diretamente com suas escolhas ou seus planos para o futuro”, o que as levavam “a questionar o impacto na constituição da identidade profissional em uma função que não foi escolhida², para a qual não se foi preparado, sobretudo às relações necessárias para exercê-la” (PLACCO e SOUZA, 2012, p. 17).

Concorda-se que esse contexto motivador, aliado às escolhas feitas pelo próprio profissional, durante seu percurso na função, em aceitar ou não as demandas que lhe são oferecidas, favorecem de modo significativo à formação de concepção que este tem de si mesmo, assim como a percepção que os outros atores educacionais, tanto diretores quanto professores, terão dele. Esta concepção, por sua vez, permeará não só todo o trabalho realizado, mas como também se

¹ Coordenadores Pedagógicos.

² O sentido da expressão ‘não foi escolhida’, aqui destacada, não se refere, propriamente, à maneira pela qual o professor passou a ser coordenador, mas aos fatores que, na visão pessoal do candidato, o ‘jogam’ na função: questões de saúde, familiares e até profissionais, como o aumento da carga de trabalho ou o ingresso em cursos que exigem mais dedicação. Assim, a ideia de que coordenador trabalha menos prevalece e justifica a mudança de função do profissional, que opta por deixar a sala de aula. A coordenação, nesse contexto, ganha o status de temporário e, como tal, não precisaria de tanta exigência para ser exercida.

revelará na maneira como vivencia e defende suas concepções e valores de indivíduo, de sociedade, de historicidade.

Partindo da afirmativa feita acima sobre percepção e formação de identidade, faz-se interessante observar outro ator educativo fundamental nesta tríade: o professor.

Na visão dele, o coordenador também exerce papel gestor, pois, além de planejar com a direção da instituição, “é um elo entre aluno, professor e direção” (PLACCO e SOUZA, 2012, p. 12), ou seja, é um agente de relacionamento entre os diversos segmentos, assim como um mediador do conhecimento. Segundo as autoras, além das atribuições acima, a este profissional cabe também o papel de solucionar problemas (p.12).

Para os professores, a necessidade de parceria entre estes segmentos é nítida e os seus anseios são de que aquele possa socorrê-los em suas necessidades, sejam elas pedagógicas, administrativas, disciplinares e organizacionais: o ‘faz tudo’.

Apesar de não terem sido questionados diretamente sobre este ponto, o discurso dos respondentes diz muito sobre este aspecto, vivenciado no ambiente escolar, com gradações de distanciamento e proximidade, de acordo com o contexto e com a postura adotada pelo PCPL para realização de seu trabalho:

Acompanhar e auxiliar o trabalho dos professores, fazendo juntamente com eles o planejamento das atividades e providenciar material necessário para a execução das mesmas. Tenho a função também de criar um elo entre os professores de turnos contrários, para que os mesmos possam trabalhar no coletivo. Auxílio à supervisão no que é necessário. (Respondente 1)

Planejar com os professores, pesquisar sugestões de atividades, auxilia-los pedagogicamente, de acordo com a disponibilidade da instituição. (Respondente 2)

Auxiliar os professores nos planejamentos das aulas e fazer o intermédio entre os dois turnos. (Respondente 3) (grifos da autora)

O regimento escolar da SEEDF, em sua seção I, capítulo I, título III, que versa sobre as atribuições do coordenador pedagógico, ratifica e respalda as tarefas relatadas acima, na medida em que apresenta os seguintes incisos:

III - orientar e coordenar a participação docente nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação da Organização Curricular;

IV - articular ações pedagógicas entre os diversos segmentos da unidade escolar e a Coordenação Regional de Ensino, assegurando o fluxo de informações e o exercício da gestão democrática;

VI - estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação do Currículo da Educação Básica e das Orientações Pedagógicas da SEEDF, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe, e de oficinas pedagógicas locais, assegurando a Coordenação Pedagógica como espaço de formação continuada;

Outras respostas ainda ilustram a temática:

Coordenar, planejar e acompanhar monitores do Programa Educação Integral. (Respondente 4)

Tirar cópias, atender pais, alunos, questões disciplinares organização de calendário, “faz – tudo” (Respondente 5)

Organizar avaliações, testes, reuniões para tomada de decisões, montagem de calendário, organizar aplicação de atividades, etc... (Respondente 6)

O que se pode notar, mediante o exposto anteriormente, é que existem níveis diferenciados de relacionamento entre coordenadores e professores. A gradação dos tipos de respostas reflete o modo como o PCPL se vê e, conseqüentemente, como sua identidade profissional vai se construindo nas relações de trabalho. O modo como se vê, entretanto, também depende da identidade particular, individual, e não somente da visão dos outros: é um produto desses fatores.

Um aspecto peculiar, prontamente identificado nas ilustrações acima, diz respeito à resposta 4, que trata especificamente da Escola Integral. No espaço destinado às observações consideradas importantes, a mesma respondente traz o seguinte questionamento:

*“Li o questionário, porém o período que estou na coordenação é com o programa ed. Integral, coordenando monitores. O trabalho é bem diferente quanto à coordenação pedagógica com professores. Infelizmente educação integral ainda é algo muito distante em nossa sociedade, no momento muita teoria. **E aí?**” (grifo da autora)*

Essa é uma temática considerada interessante para discussão e pesquisa, uma vez que a realidade do Distrito Federal conta com escolas de tempo integral e, por isso mesmo, veem seu quadro de funcionários ampliado pela figura dos monitores, que tem uma organização de trabalho diferenciada e reduzida, se comparada a outros funcionários dentro da própria instituição. O foco do coordenador tem de se voltar, também, para as questões da escola integral.

Outro argumento para reforçar a importância da temática da escola integral como campo de estudo diz respeito ao Plano Distrital de Educação, aprovado no ano em curso e que tem como uma de suas metas a seguinte:

META 6 - Oferecer educação em tempo integral em no mínimo 60% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 33% dos estudantes da educação básica, por meio da ampliação de no mínimo 10% ao ano da matrícula de educação integral nas unidades escolares já ofertantes, até o último ano de vigência deste Plano. (GDF, 2015)

Contudo, ao se buscar referenciais para o tema em questão, não se encontra, principalmente na legislação vigente, abertura para que o coordenador que atua nesta área se restrinja a ela, recebendo, dessa forma, as mesmas atribuições dos demais PCPLs. Entende-se que o leque de suporte pedagógico se amplia, por se ver envolvido com as necessidades específicas da escola integral, porém, pelo fato de ser o aluno da escola integral o mesmo que faz parte do quadro regular da instituição, que os critérios de ingresso dos mesmos é discutida entre todos (ou deveria ser), a partir de legislação própria e que o P.P.P. da escola também o contempla (ou deveria contemplar), entende-se que a atuação da respondente precisa ser revista, até porque, de acordo com a própria, uma das dificuldades encontradas para exercer a função é “*na maioria das vezes o desdobrar em multi funções na rotina escolar*”. Levando-se em consideração que sua função é articular, pode-se supor que, além desta, outras tarefas tem sido desempenhadas pela mesma, caracterizando, dessa forma, ‘desvios de função’. ³

³ Sobre esse assunto, sugere-se a leitura de PATTARO, Rita de Cássia Ventura. O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e tempo integral. PUC – Campinas, 2013 (dissertação de mestrado).

Diante das circunstâncias ora percebidas e discutidas, que ressaltam que a identidade do CP é construída a partir de i) suas motivações para assumir a função; ii) da visão dos outros sobre ele e, finalmente; iii) da visão de si mesmo, como indivíduo e como profissional, com anseios e expectativas, destaca-se, como fator determinante para seu caminho profissional, este último. A ele se moldam todos os outros fatores, pelo fato de que, igualmente, todos são marcados pelas tensões e contradições que caracterizam e marcam o ambiente educativo,

[...] dado que as atribuições legais e teóricas postas se confrontam com aquelas provenientes da trajetória da profissão, das trajetórias pessoais e profissionais do CP, uma vez que todos os atores envolvidos na dinâmica das escolas são representantes de concepções e expectativas que carregam uma historicidade que, necessariamente, implica contradições. (PLACCO e SOUZA, 2012, p. 18)

Os demais atores, mesmo tendo uma visão mais ou menos clara do que almejam do coordenador, se adequarão à visão que este tem de si mesmo, visto que a construção de identidade é concomitante. Nem o distanciamento, nem a alteração de papéis é culpa do PCPL: é um resquício histórico que, apesar de maléfico, foi construído ao longo dos anos e que precisa ser revisto por todos, em nome de uma gestão que se quer democrática.

Nesse contexto, onde se prima pela coletividade e pela autonomia pedagógica, a atuação deste educador – formador é bastante complexa:

Embora a construção de um grupo não seja tarefa fácil, conseguida num passe de mágica, a coesão e a cumplicidade do grupo são possíveis, desde que haja a disposição de todos em promover as mudanças a partir do Projeto Político-Pedagógico da escola, construído coletivamente. (SEEDF, 2014, p. 33)

Portanto, todos os profissionais da escola precisam se responsabilizar e agir, coletivamente, na busca da identidade profissional e pessoal. Entretanto, a atuação da equipe gestora é que concretizará a concepção de organização do trabalho pedagógico na instituição escolar, visto que também se incluem como formadores na promoção de reflexões sobre a prática, com vistas a um modelo educativo idealizado e que se quer concretizado.

4.2 A Gestão na Função do Professor Coordenador Pedagógico Local

Dispor-se a coordenar ações entre pessoas implica em envolver-se com filosofias e políticas muitas vezes conflituosas, visto que a subjetividade, a historicidade e as experiências pessoais e coletivas acabam por encontrar caminhos diversos para a convivência: são os valores e os princípios que regem a vida de cada um.

Em educação esses conflitos se apresentam intensamente, pois é por meio dela que a instrução formal se dá, com a bagagem considerada essencial para garantir que o conhecimento ganhe outros patamares, rumo à evolução individual e coletiva. Neste relacionar-se, valores e princípios já consolidados são constantemente confrontados pelos anseios e necessidades emergentes. Desse conflito, natural e necessário, histórico e socialmente instituído e contextualizado, é que surgem as novas necessidades, as novas regras, as novas reformas políticas e educacionais, os novos modelos a serem seguidos.

Sobre o impacto desses novos modelos, aqui compreendidos como reformas, na condução e nos rumos da sociedade e da educação, reflete Mate:

[...] percebi que as reformas como fenômeno histórico tem sido utilizadas também como dispositivo de regulação social no sentido de criar periodicamente novas regras para o viver social. Vistas sob esse ângulo, as reformas, ao mesmo tempo que lançam e/ou reformulam programas e métodos de ensino, também alteram modos de organizar o tempo, o espaço e o saber escolar, sugerem modos de pensar/fazer educação, estabelecem outros padrões de comportamento⁴ (MATTE, 2003, p. 72)

A Gestão Democrática, como modelo educacional vigente, não foge a esse 'modo de fazer'. Tendo sido regulamentado no Distrito Federal recentemente, em 2012, ele é fruto de um longo caminho de idealizações, mudanças de conceito e lutas de poder. Muito longe da pretensão de mostrar este caminho, entende-se muito importante conhecê-lo, mesmo que em linhas gerais, visto que, desse modo, será

⁴ É importante registrar que as próprias reformas de ensino ocorrem em determinado espaço social, variável no tempo e que, portanto, influenciam as relações sociais e são influenciadas por determinadas relações de forças. Assim, não há "independência" das ideias pedagógicas contidas nas reformas, uma vez que guardam uma relação inextrincável com as lutas sociais e relações de poder. (MATTE, 2003, p. 72)

possível visualizar melhor o sistema ao qual o coordenador pedagógico está submetido.

As bases desse modelo de gestão podem ser encontradas em 1930, com a Escola Nova, movimento iniciado por Anísio Teixeira, que defendia que a escola não poderia mais ficar isolada da sociedade, uma vez que ambas “fazem parte de um todo, e se articulam dialeticamente ou para gerar a liberdade ou então para perpetuar sociedades discricionárias” (PROSSIGA, 2011, in BRUNO, 2012, p.105).

Tornando-se parte de um todo, escola e sociedade se influenciam e se refletem mutuamente. Assim, o que é ensinado na escola precisa fazer sentido fora dela, assim como o que é importante socialmente precisa ser ensinado na escola. Da mesma forma, as vozes passam a ganhar outra posição: não deve existir mais um que sabe muito e o outro que não sabe coisa alguma, e por isso seja mais fraco: todos têm condições de se posicionar e de questionar, o que lhes confere o direito de falar e ser ouvido. A luta do movimento era por uma escola pública e democrática.

Ao refazer essa trajetória educacional, Bruno (2012) menciona, além de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, a Agostinho da Silva, pensador português que também compartilhou das mesmas ideias dos precursores brasileiros, o que, segundo o autor, serve para constatar que em outros continentes as ideias de “emancipação social, política e intelectual do homem” já estavam igualmente sendo defendidas (p. 108). Era a defesa da mudança das políticas públicas, no sentido de se adequarem às novas concepções insurgentes, por meio da educação escolar.

Essas ideias ganharam novos adeptos com o decorrer dos anos, dentre eles Paulo Freire, a partir da década de 50. Sua grande bandeira foi a busca “por uma educação absolutamente democrática, transformadora, libertadora e politicamente assumida (BRUNO, 2012, p. 109).

Muitas foram as transformações na educação e na sociedade desde então. Ditadura, revolução, militarismo, “Diretas já” e tantos outros eventos marcaram a história brasileira e usaram a sala de aula para se estabelecer e consolidar. Permeando a tudo isso, os pensamentos de democracia e autonomia que, mesmo interrompidos por um período, foram enfim consolidados a partir da Constituição Federal, em 1988.

Socialmente e politicamente institucionalizados, os ideais e princípios já defendidos há tanto tempo precisavam se concretizar na prática educativa. Isso se dá 8 anos após a promulgação da carta magna, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394, de 1996 que, em seus Artigos 14º e 15º declara:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da **gestão democrática** do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme **os seguintes princípios**:

I - **participação** dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - **participação** das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de **autonomia** pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (grifos da autora)

A legislação, então, traz para o sistema educacional, sob o título de tipo de gestão a ser exercida nas escolas públicas, o que foi plantado 60 anos antes. O resultado, entendido como reforma, ditando, assim, as regras sociais, ao mesmo tempo que é ditada por elas, como se pode perceber, num movimento dialógico forte.

A partir de então, novas legislações e organizações educacionais se implantaram, de maneira a se amoldar e se adequar ao que está posto.

No caso do Distrito Federal o marco foi, sem dúvida, a eleição dos diretores, visto que concretizava a participação da comunidade nas decisões da escola, começando por seu principal líder. Esta se deu, pela primeira vez, em outubro de 2012, logo após a promulgação da lei 4.751, atualmente em vigor, que “Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal”, cujo Artigo 2º determina:

Art. 2º A gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação, observará os seguintes princípios:

I – **participação** da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;

II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;

III – **autonomia** das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira;

IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;

V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho;

VI – **democratização** das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;

VII – valorização do profissional da educação. (grifos da autora)

Diante do exposto, é possível afirmar que, apesar de recente, a base filosófica e política da Gestão Democrática, atualmente em vigor, já acompanha os profissionais de educação há bastante tempo, fazendo parte da formação acadêmica e histórica recebida, indispensável para o ingresso no magistério público, de sorte que, como reforma e documento, torna-se modeladora das regras e, conseqüentemente, das funções de todos os atores educativos.

Por outro lado, a formação, por si só, não é suficiente: é preciso direcioná-la, ressignificá-la, de modo a torná-la próxima da realidade vivenciada, podendo, então, ser aplicada, experimentada.

Dentro do panorama histórico, filosófico e político dado, e retomando o título deste tópico, que atrela a figura do gestor (e sua concepção de gestão), ao contexto educativo e a seus demais participantes, dentre eles o professor coordenador pedagógico local, entende-se necessário refletir um pouco mais sobre este líder, a fim de se tentar compreender seu grau de influência não só na rotina escolar, na prática educativa, como também no trabalho pedagógico e, por conseguinte, no papel desempenhado pelo coordenador.

Cabe, neste momento, refletir sobre o conceito de gestão/gestor, em relação a direção/diretor, nomenclatura também dada ao líder da unidade escolar no passado e ainda muito ouvida até hoje. Não é intenção desta pesquisa fazer um estudo detalhado dessas concepções, no entanto, entende-se a importância do conceito, devido à carga significativa que as terminologias carregam dentro do contexto em análise.

De acordo com o dicionário Infopedia, **diretor** é: 1. Aquele que dirige; 3. Indivíduo que organiza uma tarefa ou orienta um conjunto de pessoas que trabalham nela; 4. Mentor, guia. Enquanto que **gestor** é o administrador ou gerente de uma empresa, de um patrimônio ou de uma organização.

Enquanto que a acepção do primeiro se refere à condução, direção e controle, para a realização de objetivos preestabelecidos por ele próprio, para algo que supostamente lhe pertença, o segundo conceito remete a gerenciamento de organizações do qual faz parte, mas que não dependem somente dele para lograrem êxito. “É lançar mão das funções e conhecimentos necessários para, por intermédio de pessoas, atingir os objetivos de uma organização de forma eficiente e eficaz” (PORTAL, 2013, p. 1).

Nesta concepção, o gestor nada mais é do que um elo que, juntamente com sua equipe, composta por vice-diretor, supervisor e chefe de secretaria tem como obrigações, dentre outras:

- II - liderar e executar políticas educacionais, na qualidade de mediador entre essas e o Projeto Político Pedagógico - PPP da unidade escolar em consonância com o Currículo em Movimento da Educação Básica, identificado por Currículo da Educação Básica, Diretrizes e as Orientações Pedagógicas desta SEEDF;
- VI - fomentar a Gestão Democrática como forma de garantir o fortalecimento da unidade escolar e a promoção dos direitos de aprendizagem dos estudantes;
- VII - estimular a formação continuada para o aprimoramento dos profissionais que atuam na unidade escolar por meio de ações pedagógicas que favoreçam o seu desenvolvimento;
- VIII - garantir que as ações de formação continuada contribuam efetivamente para a aquisição das aprendizagens;
- XIII - zelar para que o trabalho dos profissionais da unidade escolar seja realizado de maneira articulada; (REGIMENTO ESCOLAR DA SEEDF, Art. 12)

Ao gestor escolar, como gerenciador da unidade a que foi eleito, compete cumprir o Artigo 9, do mesmo regimento, que “contempla as competências da Gestão Democrática nos aspectos administrativo, pedagógico e financeiro, além daquelas decorrentes do cargo [...]”.

Trazendo essa vitrine que, longe de estar completa, permite uma visão mais ampla da realidade discutida nesta monografia, é possível começar a interpretar o vitral exposto pelos dados pesquisados. Novamente, como já visto anteriormente,

pode-se perceber as diferentes concepções de educação e, agora, de gestão, vivenciadas nas escolas da rede pública de ensino.

Interferências avaliadas como “*positivas*”, “*fortalecedoras*” e “*acolhedoras*” (respondentes 2 e 4) demonstram a existência de vínculo, de relacionamento mais próximo e direto entre as pessoas, não necessariamente ligado ao campo profissional. Contudo, as “*pistas*” deste relacionamento específico se verificam nas respostas 1 e 3 (reiterando que as respondentes 1 a 3 trabalham na mesma Escola Classe):

*Interfere quando necessário. **Caso a equipe gestora perceba** que estou fazendo alguma função que não cabe a mim, fazem interferência, **me fazendo refletir** sobre a ação.* (Respondente 1)

***Trabalhamos em equipe**, portanto nos reunimos semanalmente para troca de ideias e aprofundamento de projetos.* (Respondente 3)
(grifos da autora)

É a demonstração de que o conceito de coordenação, no sentido de coparticipação, pode ir além da relação coordenador – professor, em busca da democratização sem imposições, mas com reflexão, organização e coletividade.

Infelizmente, ainda existem outras realidades a serem enfrentadas na escola pública do Distrito Federal, com locais cujo envolvimento entre as partes é raro e restrito a algumas situações (respondente 6), ou em que o mesmo nem sequer se aplica, devido à falta de equipe gestora na instituição (respondente 5)⁵.

Ainda buscando conhecer a realidade das unidades escolares quanto à atuação do gestor como fomentador da gestão democrática e como gerenciador de pessoas e organizações, por um ensino de qualidade, foi questionado sobre a organização político – pedagógica da instituição em que atuam, se é realizada segundo este modelo educacional. Todas as respostas foram afirmativas. A julgar pela resposta dada anteriormente, referente à coparticipação, duas hipóteses podem ser levantadas: a) Nem todos os respondentes têm clareza do significado de Gestão Democrática e do papel a ser desempenhado pelo gestor, nesta conjuntura ou b) O relacionamento pessoal e afetivo suplantou o vínculo profissional, levando – o a um plano inferior, ‘desnecessário’.

⁵ Essa “*situação atípica*” (assim nomeada pela própria respondente) foi em decorrência de uma situação de violência e ameaça ocorridos este ano, envolvendo a equipe gestora, que solicitou sua exoneração. A escola está sob intervenção da SEEDF, por meio da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CREC)

Outro ponto levantado entre os respondentes, que ilustra a presença ou ausência dessa coordenação com vistas à organização, diz respeito à rotina do trabalho pedagógico, dentro do tempo e do espaço da coordenação.

A SEEDF, por meio da Portaria nº 284/14, regulamentou os critérios para distribuição da carga horária da rede pública, “para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica” (p.1)

O documento, além de conter determinações importantes para a escolha de turmas e coordenadores locais e distribuição da carga horária, apresenta, em seu capítulo I, normas para as atividades de Coordenação Pedagógica:

Art. 3º A coordenação pedagógica local abrigo-se-á no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, no que se refere às atividades individuais e coletivas, bem como às atividades internas e externas.

§ 1º A coordenação pedagógica deverá constar do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

§ 2º As horas de trabalho destinadas às atividades de coordenação pedagógica local constarão do horário do professor, **devendo ser planejadas, cumpridas** e registradas na folha de frequência. (grifo da autora)

Quanto à organização semanal, em escolas de jornada ampliada, cuja clientela seja o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, e que conta com 15 horas para a coordenação, a mesma deve atender o que está disposto no Art. 4:

I - às quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva na unidade escolar;

II - às terças-feiras e às quintas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual na unidade escolar e formação continuada;

III - às segundas-feiras e às sextas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente da unidade escolar.

Por sua vez, o Artigo 5 do referido documento trata da organização semanal das escolas de jornada ampliada, cuja clientela atendida é o Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, onde a carga horária para este fim igualmente é de 15 horas:

I - às quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva na unidade escolar;

- II - às terças-feiras destinadas à coordenação coletiva, ou coordenação individual, ou de formação continuada, dos professores da área de Ciências da Natureza e de Matemática;
- III - às quintas-feiras destinadas à coordenação coletiva, ou coordenação individual, ou de formação continuada, dos professores da área de Linguagens;
- IV - às sextas-feiras destinadas à coordenação coletiva, ou coordenação individual, ou de formação continuada, dos professores da área de Ciências Humanas e Ensino Religioso, quando houver;
- V - às segundas-feiras destinadas à coordenação individual na unidade escolar e formação continuada, ou à coordenação por área de conhecimento ou por blocos, no caso da semestralidade;
- VI - os demais dias da semana serão destinados à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente da unidade escolar.

Vale ressaltar que as particularidades de cada nível estão contempladas na organização pedagógica e que, de acordo com a mesma Portaria, esse é “o mínimo” a ser atendido no período da coordenação, dando-se a entender que é possível realizar outras atividades, de acordo com a necessidade da escola.

Contudo, entende-se que as dificuldades para execução das determinações são várias e de toda ordem, por mais que sua realização signifique qualidade do trabalho coletivo. Em sua dissertação de mestrado “Educação Continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras” (UNB, 2007), Fernandes, ao tratar a escola como um espaço em crise, tendo em vista a razão porque foi criada: espaço para “atender às exigências sociais do mundo do trabalho” (p.24), em conflito e processo de adaptação às demandas atuais, que a devem tornar um “espaço para ampliar conhecimentos e contribuir para a formação de crianças, jovens e adultos para que se constituam cidadãos na sociedade na qual se inserem” (p. 25), reflete que esta crise reside no fato de que, mesmo com demandas novas, inclusivas, a escola ainda carrega traços marcantes de sua origem seletiva (FERNANDES, 2007, p. 24).

A crise observada pela autora se reflete no modo como o trabalho é pensado e realizado dentro da instituição, sendo a coordenação pedagógica o termômetro e a concretização das concepções predominantes no ambiente escolar.

Sendo a função primeira da escola a de formar para o trabalho é possível compreender a dificuldade de se realizar um trabalho de emancipação, tendo em vista que, ao fazê-lo, ela ‘se afasta do seu papel fundante que é o de contribuir para a construção de uma ordem social equânime e inclusiva’ (FERNANDES, 2007, p. 26)

Enquanto existem escolas onde a rotina “*segue um planejamento estratégico*” (respondente 1), “*padronizado pela Secretaria de Educação, com dias determinados para coordenação individual, (segundas e sextas-feiras), coletiva de estudos internos (quartas-feiras), coordenação de atividades semanais com os pares (terças e quintas-feiras)*” (respondentes 2, 3 e 4), existem escolas onde a rotina é ditada pela demanda da instituição (respondente 5) ou sequer existe, havendo apenas intervenções pontuais, caso haja necessidade (respondente 6).

Entende-se que essa dinâmica vivida na coordenação pedagógica, além de confirmar a observação feita por Fernandes, ainda mostra as distâncias existentes dentro da rede quanto à forma e à qualidade do trabalho realizado, o que, com certeza, influencia grandemente no resultado obtido dentro da sala de aula, e ainda demonstra a dificuldade do gestor em agir como “líder e executor das políticas educacionais, na qualidade de mediador entre essas e o PPP da unidade escolar [...]” (REGIMENTO ESCOLAR, 2015, Art. 12, inciso II) deixando essa responsabilidade, muitas vezes, nas mãos do coordenador pedagógico.

Para dar prosseguimento à análise, neste momento, faz-se necessário retomar um ponto crucial, explorado anteriormente, que tratou da construção da identidade profissional do PCPL, indispensável para a discussão em curso: O coordenador é um gestor?

Anteriormente, refletiu-se sobre a construção desta identidade, que acontece a partir de tensão existente entre: i) suas motivações para assumir a função; ii) a visão dos outros sobre ele e, finalmente; iii) a visão de si mesmo, como indivíduo e como profissional, com anseios e expectativas.

Permeando esses fatores está a escolha pessoal do professor que assume a função de coordenador, em acatar ou não as atribuições e percepções que lhe são apresentadas, sobretudo no cenário escolar (pois é ali que tudo se manifesta e concretiza), refletindo sua posição acerca do contexto, do ambiente, dos relacionamentos e das condições a que está submetido.

Esta posição também reflete seu conhecimento quanto ao momento histórico, político e social que está vivendo, traduzido não só pelo conhecimento que vai adquirindo durante sua trajetória, através dos estudos, mas pela sensibilidade em percebê-los, refletindo ‘sobre’, e pela capacidade de ‘ressignificar’ todo o aprendido

até então, de modo a aplicá-lo nas situações cotidianamente enfrentadas, numa tentativa constante de aproximação teórico/prática.

Retomando a crise da escola discutida anteriormente por Fernandes (2007), amplia-se e anela-se a que tem sido vivida pelo professor, resultante, na visão de Matte (2003), das mudanças históricas, sociais e políticas pelos quais também tem passado, enfrentado e 'forçado' a se adequar. O professor não é visto mais como redentor do aluno, por isso foi perdendo o seu valor no correr dos anos, sendo confrontado com o fato de que, sequer, exerce algum tipo de atração sobre ele.

Se, na década de 20, era visto com tal poder, e hoje se vê sem referências e perdido, por ter que disputar atenção com tudo ao seu redor, qual não será o choque do coordenador, outrora (e ainda) professor? Como ele se via nesta época? Como ele se vê hoje?

A escola, atualmente, não é mais vista como garantia de futuro brilhante. Então, o que se faz nela? Porque tantas pessoas continuam fazendo parte dela? Essa situação, sem sombra de dúvidas, vem à tona quando refletem sobre seu trabalho, seja ele dentro ou fora da sala de aula.

O Professor, ao se expor e dispor ao desafio de disputar a atenção de outras pessoas, na função de coordenador, sente o impacto da herança do tempo em que era 'o centro das atenções'. Alguns até abrem mão da experiência por medo de não saber lidar com 'a opinião os outros'.

Ao aceitar o desafio, por sua vez, é preciso buscar modos de atrair essa atenção, pois não fazê-lo pode acarretar em acomodação e fechamento em si mesmo, esperando, apenas, o tempo passar... É preciso ter em mente, sempre, que, ao se lidar com vidas, se lida com a certeza de que, de algum modo, as ações e reações aprendidas se repetirão e influenciarão outras vidas.

[...] antes de buscar o lado positivo implícito na ideia de reforma, talvez nosso maior desafio fosse pensar sobre como foram fabricadas verdades em educação e como cada um de nós opera essas verdades em nossa prática. Dito de outro modo, o desafio seria buscar o sentido do que fazemos, dos comportamentos que incentivamos e desestimulamos com nossas práticas. (MATTE, 2003, p. 75)

Ao se colocar em um papel de destaque, aprovado pelos pares por meio de eleição, para liderar pedagogicamente um grupo, é preciso ter consciência de que

sua maneira de agir, se relacionar e pensar refletirá e influenciará na visão, na importância dada a ele e, igualmente, no valor dado à educação pública, democrática e de qualidade, por todos ao seu redor. Ao se dispor a alcançar objetivos comuns a outras pessoas,

A liderança e referência pedagógica, como atributos dos coordenadores pedagógicos, também serão fortalecidos na própria prática cotidiana comprometida com o trabalho coletivo, com a autoformação e outros processos de formação continuada. (SEEDF, 2014, p. 36)

Para atingir tal intento, diante do grupo a que se dispôs mediar, ele precisa ser: 1º. Um estudante-pesquisador; 2º. Um ouvinte atento; 3º. Um articulador entre teoria e prática pedagógica e; 4º. Um divulgador de práticas de sucesso de seus pares, bem como socializador dos conhecimentos que os mesmos têm. (SEEDF, 2014, p. 34).

Ao se compreender um articulador, um condutor e planejador de atividades e materiais de apoio pedagógico, ao mesmo tempo que levanta como dificuldades para o exercício da função lidar com a resistência, com o excesso de cobrança e com a dificuldade do grupo em trabalhar em equipe, nota-se a aceitação, por parte deste profissional, do caráter gestor de seu trabalho: aquele que usa a função e o conhecimento que tem para, conjuntamente, alcançar objetivos de forma eficiente e eficaz.

A posição de liderança pedagógica, assumida por um representante do grupo de professores, escolhido dentre e por eles para coordenar os trabalhos pedagógicos da instituição em que atuam é, reconhecidamente importante e necessária para o modelo educativo que se quer consolidado na rede pública de ensino do Distrito Federal, uma vez que, a própria condição de ser escolhido (ao invés de indicado) reflete a intencionalidade do sistema político educacional vigente:

No caso da rede municipal, as preocupações com a autonomia dos docentes e a democracia na escola levaram a transformação do cargo de supervisor educacional em coordenador pedagógico. Tal medida indica maior preocupação em democratizar a escola, com a escolha de lideranças por meio de eleições (BARREIRA, 2006, in SANTOS e OLIVEIRA, 2007, p. 5)

No Distrito Federal, os registros datados de 1969 denominam de ‘Orientador de Ensino’ os que hoje são os coordenadores pedagógicos, que, à época, tinham atribuições de controle e de garantidor da qualidade do ensino. (FERNANDES, 2007, p. 74-75).

Ser coordenador/gestor pedagógico exige, por um lado, postura de liderança frente às adversidades existentes dentro do ambiente escolar e do próprio sistema educacional ao qual está submetido. É uma conquista diária, que tem seu início no instante em que a escolha do mesmo se consuma, no início do ano letivo. Por outro lado, exige humildade para reconhecer sua incompletude pessoal e profissional e, conseqüentemente, sua necessidade de formação constante para, dessa forma, tomar plena consciência do papel pedagógico e político estratégicos que desempenha, não só na instituição, mas na consolidação de uma gestão, de fato, democrática, onde a relação deve ser dialógica: influência mútua entre todos os atores educativos. É esta formação, vital para a construção de uma identidade sólida, que será debatida a seguir.

4.3 Formação, Auto formação e Informação: o Caminho para Avançar

*Os coordenadores necessitam **refletir sobre sua própria prática** para superar os obstáculos e **aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem**. O trabalho em equipe é fonte inesgotável de superação e valorização do profissional. Entretanto, é necessário **respeitar as diferentes perspectivas e aproveitar da pluralidade de ideias para indagar as possibilidades de erro, identificar e examinar as causas e conseqüências do que se passa na sala de aula. Faz parte do trabalho do coordenador pedagógico refletir, avaliar constantemente a prática pedagógica, a filosofia de ensino, bem como as atividades propostas e ações realizadas, buscando qualidade e coerência em sala de aula. Nessa trajetória a qual me comprometi a assumir, preciso centrar o meu trabalho na ação humana, acreditar nas mudanças, possuindo assim a capacidade de aceitar e conviver com as diferenças, buscando vencer os obstáculos que aparecerem.*** (respondente 3)

O texto em destaque é a reflexão de uma das respondentes desta pesquisa e que, de todas, tem o menor tempo de atuação na função (somente nove meses).

Suas palavras, a despeito da experiência, retratam e demonstram o quão reflexiva é a ação desse profissional; o quão ligada à função de coordenador está a

formação continuada, bem como quão importante é a formação para a construção da identidade deste profissional.

O primeiro momento desta análise, que discutiu a construção da identidade do coordenador dentro do contexto escolar, abordou a necessidade de ação coletiva e de corresponsabilização pelos rumos do trabalho, de modo a buscar a identidade profissional e pessoal de todos os atores envolvidos no trabalho educativo: professores, diretores e coordenadores, uma vez que, como seres históricos e cheios de contradições, precisam estar ressignificando seus saberes continuamente.

A formação é o melhor caminho para essa ressignificação. Uma base sólida de conhecimentos teóricos, aliado a discussões profundas e específicas sobre os assuntos que giram em torno do papel de cada um, especialmente do Professor Coordenador Pedagógico, promoverá a *“reflexão sobre a própria prática”*, capacitando a *“respeitar as diferentes perspectivas e aproveitar a pluralidade de ideias”*, por ser capaz de *“avaliar constantemente a prática pedagógica e a filosofia de ensino”*, *“buscando qualidade e coerência em sala de aula”*.

A esse respeito, Placco e Souza avaliam que

Esse tipo de formação poderia contribuir para a constituição de um CP aberto à mudança, ao novo, ao outro e à própria aprendizagem, capaz, portanto, não só de promover, mas pensar, planejar e desenvolver a formação continuada de seus professores na escola. (PLACCO e SOUZA, 2012, p. 18)

A SEEDF, por meio d'A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação (EAPE), promove continuamente a formação continuada de seus profissionais, em várias áreas. Criada oficialmente em 1997, tem como competência principal “planejar, promover, coordenar, avaliar e executar as atividades de aperfeiçoamento dos profissionais da rede pública de ensino do Distrito Federal” (Art. 2º), considerando, em nível local,

[...] as diretrizes político-pedagógicas adotadas na rede pública de ensino do Distrito Federal, bem como as exigências de capacitação relativas à Carreira Magistério e à Carreira Assistência à Educação. (Parágrafo Único)

Em 2014, a partir de demanda observada pela Coordenação de Ensino de Ceilândia, por meio do Centro de Referência em Alfabetização (CRA), foi oferecido o primeiro curso específico para coordenadores dos anos iniciais, intitulado “Formação dos Coordenadores de Anos Iniciais”, com duração de 60 horas. Sua clientela, formada por supervisores e coordenadores dos segundos (1º ao 3º anos) e terceiros ciclos (4º e 5º anos) e educação integral.

Os coordenadores intermediários igualmente foram contemplados com o curso “Formação pedagógica no nível intermediário e organização do trabalho pedagógico”, também com duração de 60 horas. No ano de 2015, além dos Anos Iniciais, foram contemplados os PCPL dos Anos Finais, com o curso “Anos Finais: aprendizagens e práticas pedagógicas”.

Além da SEEDF, outra instituição pública que vem se voltando para a formação do coordenador é o Ministério da Educação, em parceria com a Universidade de Brasília, com o “Curso de Pós Graduação *Lato – Sensu* em Coordenação Pedagógica”, com duração de 405 horas, iniciado em 2009, e que tem como público alvo coordenadores em exercício, ou em função equivalente, integrantes de equipes gestoras de educação básica, que já possuem graduação.

Apesar de já existirem, os cursos oferecidos ainda não contemplam a clientela em sua totalidade. Dos respondentes da pesquisa, dois declararam não terem participado de qualquer formação (respondentes 1 e 3) e uma, por sua vez, declarou que não se sentiu satisfeita com o que recebeu (respondente 5).

Uma das razões para esse fato pode estar na falta de cursos de curta duração que atendam a todo o público, como é o caso da EAPE, que só apresentou cursos para coordenadores dos Anos Iniciais e dos Anos Finais, ficando a Educação Infantil sem o atendimento específico, assim como o Ensino Médio. Entretanto, por meio da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CREC), a formação continuada oferecida aos professores da Educação Infantil também contemplou seus coordenadores, pelo menos no que tange à participação. Seria interessante conhecer, de modo aprofundado, o que é repassado nestes cursos, de modo a avaliar se, realmente, atendem às necessidades do coordenador pedagógico.

Por outro lado, o que dizer do curso oferecido pelo MEC, por meio da UNB, que foi aberto a todos os coordenadores de Educação Básica? Quais razões para

não o fazê-lo, tendo em vista ser um curso à distância e gratuito? Uma explicação poderia estar na falta de pré-requisitos básicos para ingresso no mesmo. Outra hipótese poderia estar na dificuldade em acompanhar e concluir um curso longo e mais exigente.

Para as duas situações, porém, existe mais uma hipótese, comum a ambas e bastante plausível: a escolha individual, que pode estar aliada ao pensamento de transitoriedade da função. O fato de se ‘estar’ exercendo a coordenação pedagógica, por um período considerado curto (dentre os respondentes, por exemplo, o maior tempo de atuação é de cinco anos), ao contrário do ‘ser’ professor, que é a escolha feita para ingresso na rede, mediante concurso público, essa sim, exercida até a aposentadoria. Esse caráter transitório da função pode fazê-lo supor que é ‘desnecessário’ se aperfeiçoar, o que acaba desencorajando-o a fazê-lo.

Seja qual for o motivo que o prive da formação que se lhe tem sido oferecida, é preciso ficar claro que:

Para uma coordenação pedagógica de qualidade é imprescindível uma boa formação profissional e condições físicas e materiais favoráveis à formação coletiva do trabalho pedagógico, para evitar que a ausência ou insuficiência desses elementos inviabilize o exercício das atividades que caracterizam a função de coordenador.

(SANTOS e OLIVEIRA, 2007, p. 11)

Para tal situação, a formação continuada em serviço surge como possibilidade de intervenção *in loco*, que, mesmo não tendo a organização e o planejamento próprios da formação em cursos específicos, tem a intensão de promover reflexão e, conseqüentemente, a coerência entre o que se deseja na educação e o que efetivamente se realiza na escola.

Benachio e Placco (2012) definem a formação continuada como “toda atividade oferecida pela escola com o objetivo de preparar o professor para novas tarefas ou melhorar seu desempenho em suas ações educativas” (p. 58). Para Placco, essa formação

[...] é um processo em que o professor vivencia de forma deliberada e consciente a construção de sua autonomia e autoria profissional, em um movimento de ser, pensar e fazer a docência. (PLACCO, 2010, in BENACHIO e PLACCO, 2012, p. 58)

Mesmo sendo direcionada ao professor, avalia-se perfeitamente possível (e necessária), realizá-la, com os mesmos objetivos, com o grupo de coordenadores da escola.

Para que essa prática seja possível dentro do ambiente escolar, tão cheio de afazeres e necessidades, é preciso que haja disposição e determinação, por parte dos gestores, para planejar (e executar) uma rotina de trabalho.

Como tudo o que ocorre (ou deixa de ocorrer) em educação, tem intencionalidade, promover uma rotina sistematizada de organização, que contemple tanto a formação de professores (já legalmente instituída, mas, como visto, nem sempre realizada), quanto a formação dos coordenadores locais, reflete quão profundamente democrática e participativa é a gestão estabelecida (personalizada na figura do gestor) bem como a visão política, pedagógica, e filosófica que defende, juntamente com o coordenador. Ambos precisam “*centrar o trabalho na ação humana, acreditando nas mudanças, possuindo a capacidade de aceitar e conviver com as diferenças, buscando*”, dessa maneira, “*vencer as diferenças*”.

De acordo com SILVA (2009), o planejamento é um ato essencialmente humano, que demanda reflexão e intencionalidade e está associado à organização de uma determinada ação (p. 1).

De acordo com a intencionalidade, pode ser normativo (determinístico, por prescrever formas de ação mais fechadas) ou participativo (a organização, na busca de seus objetivos, se modifica e encoraja transformações) (p. 3).

Na perspectiva democrática o planejamento, participativo, torna-se um processo político, coletivo, de reflexão e debate, que demanda a participação da maioria dos membros da organização (p. 3-4).

O planejamento participativo no âmbito da escola implica reavivar continuamente o processo de reflexão e ação da coletividade (da comunidade escolar). Implica ainda a busca da identidade institucional, ou seja, da identidade construída e reconstruída pela coletividade.

É por isso que o Planejamento Participativo passa a ser, então, “um conjunto de instrumentos técnicos a serviço de uma causa política”. (SILVA, 2009, p. 4)

A decisão de planejar tem objetivo e intencionalidade: se planeja para manter ou para transformar a realidade em que se encontra?

Em um ambiente educativo de fato democrático, o planejamento tem como objetivo continuar a mudança pedagógica. Para que isso aconteça, todos os envolvidos, inclusive o coordenador pedagógico, precisam conhecer e concordar com os objetivos e metas, por participarem de sua construção, a fim de, numa postura contínua de diálogo, fomentar e propiciar o trabalho coletivo, que vise o alcance dos mesmos. Não dá para ser inerte. É preciso também ter sensibilidade para perceber o contexto, não privilegiando apenas um ponto de vista. O coordenador é um elo entre direção e professores e, como gestor, deve primar pelo equilíbrio, pelo bom senso, pela reflexão e pela sensibilidade.

Planejar significa organizar-se para apropriar-se, identificar-se, constituir-se e transformar-se, tornando-se, a partir de então, consciente e intencionalmente, instrumento ativo da democracia.

Ser escolhido pelos colegas de profissão, conhecer suas atribuições como coordenador pedagógico ou participar de formações específicas para a função não são o suficiente para tornar um professor em gestor pedagógico. Para que esse 'tornar-se' se efetive, é fundamental o sentimento de pertencimento, de responsabilidade política e humana, o querer fazer diferente, o apropriar-se, não só de suas tarefas, mas de tudo o que elas representam no contexto filosófico, individual, social, educacional e histórico atual.

Ao compreender a importância de sua escolha e as consequências dela para o meio em que trabalha e se relaciona, marcando e sendo marcado pelas pessoas com quem convive, o professor-coordenador-gestor será, então, capaz de fomentar a democracia ora tão publicizada, mas ainda tão pouco vivenciada na escola pública. Sua ação não virá apenas pelo discurso, mas por meio de ações coerentes ao que acredita e defende.

5 CONCLUSÃO

A atividade de pesquisa aqui apresentada teve como propósito inicial identificar quais são as dificuldades que o coordenador pedagógico tem enfrentado para exercer suas funções na Gestão Democrática.

A motivação pessoal para se dispor a exercer a função, as demandas aceitas como atribuições a serem por ele desempenhadas, muitas vezes conflitantes às oficialmente estabelecidas, a visão que este profissional tem de si mesmo, de sua importância dentro do ambiente educativo, assim como a compreensão do modelo educacional em vigor, denominado Gestão Democrática, foram identificadas como fatores limitadores ao pleno exercício da coordenação na perspectiva da problemática levantada.

Os dados analisados demonstraram que, mesmo sendo um modelo novo, oficialmente implantado no Distrito Federal em 2012, a Gestão Democrática já tem proporcionado reorganizações e mudanças de postura e de ação nos atores educacionais, porém de modo ainda tímido, haja vista todos os elementos históricos, individuais, relacionais, filosóficos e políticos a ela relacionados, construídos ao longo do tempo e que precisam ser reconstruídos individual e coletivamente, dentro da escola, para se consolidarem de fato.

De acordo com a pesquisa, mesmo sendo a Gestão Democrática um modelo a ser implantado e vivenciado em toda a rede pública de ensino, onde o coordenador passa a ser visto como articulador pedagógico, responsável por liderar o grupo de professores e articulá-lo com outros segmentos, a fim de garantir as aprendizagens, ainda são contundentes os exemplos de instituições que não aplicam esse sistema de trabalho em sua organização. Nelas, os coordenadores exercem prioritariamente tarefas administrativas e de outros setores, ficando a demanda pedagógica para segundo plano.

Por outro lado, mesmo dentro das escolas aonde a Gestão Democrática vem sendo implementada, ainda se verificam coordenadores que a ela não se adequaram completamente, por falta de formação adequada, por opção pessoal ou por resistência dos demais atores educativos (gestores e professores).

Em todas as realidades investigadas, por sua vez, ficou clara a importância deste profissional no contexto escolar, de sorte que a hipótese inicial de que o coordenador ainda não tem plena consciência do papel pedagógico e político estratégico que desempenha na escola se confirma.

O estudo buscou perceber a visão que o PCPL tem de si mesmo e do trabalho que realiza dentro do ambiente escolar, identificando que, apesar de se perceber importante nele, e dos avanços quanto à sua ação na prática pedagógica, ainda se nota um conflito entre a percepção pessoal e profissional verbalizada e suas práticas concretamente realizadas.

Ao se buscar compreender o papel do gestor na construção da identidade profissional do CP, verifica-se que este é fundamental, visto que, como articulador maior do trabalho pedagógico da escola, é ele quem delineia o caminho a ser trilhado. Sua postura gestora ou condutora influenciará na organização e nas relações de trabalho efetivadas na escola. Contudo, esse direcionamento, apesar de exercer grande influência na formação do PCPL, não se revela como fator determinante.

Assim sendo, buscou-se refletir sobre a importância e o alcance da formação na construção identitária do coordenador pedagógico como liderança democrática. Ao se compreender que este é o melhor caminho para a ressignificação de saberes, entende-se que sua realização, dentro e fora do espaço escolar, permitirá a este profissional tempos e requisitos para reconstruir sua trajetória, ampliar seus conhecimentos e situar-se histórica, individual e socialmente. Como resultado da pesquisa, por outro lado, verificou-se que, mesmo tão estratégica, a formação ainda não alcançou, de modo satisfatório e amplo, o público em foco, sugerindo-se a formação continuada em serviço como uma opção para enfrentamento da situação.

Igualmente, foi possível perceber que, além de todos os fatores anteriormente elencados, a decisão de efetivamente construir uma coordenação pedagógica com foco na participação coletiva e democrática também é pessoal e se efetivará, de fato, por meio de uma postura política definida, refletida em atitudes de pertencimento e responsabilização coerentes.

Desse modo, foi possível compreender a identidade do coordenador pedagógico dentro dos princípios da Gestão Democrática, bem como as circunstâncias que corroboram e influenciam em seu processo de construção.

A escolha pela pesquisa qualitativa como metodologia, com o estudo de caso como método de análise e o uso de questionário como instrumento de coleta permitiram o levantamento de informações importantes sobre o tema proposto, utilizados na análise. A greve dos professores, contudo, provocou a alteração das escolas a serem pesquisadas, bem como dificultou a coleta das informações, tendo em vista a grande quantidade de coordenadores participantes do movimento.

Por se confirmar que a consciência política e pedagógica do coordenador ainda não está consolidada, percebeu-se a necessidade de se compreender em quais concepções se baseia e como elas se refletem no trabalho desempenhado.

Por outro lado, durante a construção deste estudo, foi levantado, por parte dos próprios pesquisados, outro aspecto da coordenação vivenciada na rede pública do Distrito Federal, que diz respeito à atuação do coordenador responsável pela escola Integral.

Este profissional, que tem as mesmas atribuições dos demais coordenadores, enfrenta uma realidade mais complexa dentro das escolas, pois, além dos alunos e dos professores, monitores contratados especificamente para o atendimento, no contra turno, de uma clientela que apresenta características e necessidades particulares e comuns e que, nem sempre, têm formação suficiente para a realização do trabalho pedagógico, exigem acompanhamento e organização próprias, realizadas, especialmente, pelo coordenador, que se vê com uma demanda bem maior de situações a serem observadas e resolvidas.

Por fim, espera-se que este trabalho sirva para embasar os estudos sobre a identidade política do coordenador pedagógico, de modo a ressignificá-lo e realocá-lo dentro da concepção democrática, comprovando, desse modo, sua posição estratégica na construção de uma sociedade coletiva e participativa, que perpassa os limites da escola.

REFERÊNCIAS

BENACHIO, M. N.; PLACCO, V. M. N. de S. Desafios para a prática da formação continuada em serviço. In: PLACCO, V.M.N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo, Loyola, 2012. p. 57 – 70.

BRASIL. **Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASÍLIA. **Plano Distrital de Educação**. Lei nº 5.499 de 14 de julho de 2015.

_____. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Portaria número 15, de 11 de fevereiro de 2015.

_____. PORTARIA Nº 284, DE 31 DE DEZEMBRO DE 2014. **Dispõe sobre os critérios para Distribuição de Carga Horária, os procedimentos para a escolha de turmas e para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica e, ainda, os quantitativos e requisitos para o exercício das atividades dos Coordenadores Pedagógicos Locais, para os servidores da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal**.

_____. **Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal**. Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012.

_____. Lei nº 1619, DE 22 DE AGOSTO DE 1997. **Cria e Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE – e dá outras providências**.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O CP e a coerência como dimensão formativa. In PLACCO, V.M.N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo, Loyola, 2012. p. 103 – 119.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de Análise de Conteúdo**: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Rev. Bras. Enferm., Brasília (DF) 2004 set/out; 57(5): 611-4. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>> Acesso em 05 nov. 2015.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto e SILVEIRA, Denise Tolfo. A pesquisa científica. In _____. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42.

Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003-2015. Disponível em <<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>> Acesso em 09 nov. 2015.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica**: uma teia tecida por professoras e coordenadoras. UNB, 2007. Disponível em <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3466/1/2007_RosanaCesardeArrudaFERNANDES.pdf> Acesso em 13 out.15.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

LÜDKE M, ANDRÉ M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU;1986

MATTE, Cecília Hanna. O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. In: BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV. L.H.S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo, Loyola, 2003. p. 71- 76.

PLACCO, V.M.N. de S.; SOUZA, V. L. T. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. In _____. **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo, Loyola, 2012. p. 9-20.

PORTAL, Colunista. **Gestor de conteúdo** - Diferença de administração e gestão. 2013. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/44042/gestor-de-conteudo-diferenca-de-administracao-e-gestao>> Acesso em 09 nov. 2015.

PORTELA, G. L., **Abordagem teórico – metodológica**: Pesquisa quantitativa ou qualitativa? Eis a questão. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS, 2004. Disponível em: <http://www.paulorosa.docente.ufms.br/metodologia/AbordagensTeoricoMetodologicas_Portela.pdf> . Acesso em 01 out. 2015.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; OLIVEIRA, Nilza Helena de. **O coordenador pedagógico no contexto de gestão democrática da escola**. 14 f. Texto analítico de relatórios de estágio do Curso de pedagogia, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Minas Gerais, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/247.pdf> Acesso em: 05 nov. 2015

SEEDF. **Orientação Pedagógica**: projeto político pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas. Brasília, 2014, p. 29-38.

SILVA, Marta Leandro de; Toschi, S.M. et al. **Planejamento escolar na perspectiva democrática**. Sala Ambiente Projeto Político-Pedagógico e Organização do Ensino. In Curso de Pós Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública do Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. UFPE: 2009, p. 1-15. Universidade Federal de Pernambuco. Coordenação da Educação A Distância da UFPE. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufc/file.php/1/coord_ped/sala_3/pdf/sala_3_Projeto_Politico_Pedagogico_e_a_Organizacao_do_Ensino.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2015.

SOARES, Érica Beranger Siva, *et al.* **Análise de dados qualitativos**: intersecções e diferenças em pesquisa sobre administração pública. III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. João Pessoa, nov. 2011.

VENTURA, Magda Maria. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa**. Revista SOCERJ, 20(5), Rio de Janeiro: UERJ, p. 383-386, set/out. 2007.

APÊNDICE 1- Instrumento de coleta de dados

Caro (a) colega coordenador (a):

Este questionário faz parte de um trabalho de pesquisa de especialização cujo objetivo principal é compreender a identidade do coordenador pedagógico dentro dos princípios da gestão democrática, buscando identificar quais dificuldades este profissional tem encontrado e enfrentado para exercer suas funções.

Para conhecer seu trabalho e a sua visão sobre o papel que desempenha é que este momento está sendo realizado. Sendo assim, suas respostas têm de ser fiéis à realidade e, para deixá-lo (a) à vontade, estão garantidos o sigilo de suas respostas bem como o anonimato das informações.

Desde já agradeço sua atenção e disposição em colaborar.

Elisângela

Instituição de Ensino em que atua:

Questões:

1. Há quanto tempo você atua como coordenador (a) pedagógico (a)?
2. O que te levou a se dispor a exercer a função?
3. Cotidianamente, em linhas gerais, quais são as suas tarefas?
4. O trabalho pedagógico da escola tem uma rotina? Em caso afirmativo, por favor, descreva. Ela é sistematizada ou intuitiva?
5. Você conhece suas atribuições, de acordo com o estabelecido pela legislação da SEEDF?
6. Já participou de alguma formação específica para Professor Coordenador Local (PCL)? Em caso afirmativo, esta trouxe contribuição para o exercício de sua função ou para a valorização de papel dentro da instituição?
7. A equipe gestora interfere no andamento do seu trabalho? De que forma?
8. Em sua opinião, qual é a importância do coordenador escolar?
9. Quais dificuldades você encontra para exercer sua função na gestão democrática?

10. Para você, a organização Politico – Pedagógica da instituição tem seguido os princípios da gestão democrática?
11. Dentre as opções abaixo, identifique, com um “X”, quais você julga fazerem parte de suas atribuições, de acordo com a realidade da escola em que atua:
- () Articulador entre os pares (professores);
 - () Articulador entre professores e direção;
 - () Articulador entre diversos segmentos;
 - () Cumprir as orientações e legislações em vigor;
 - () Fazer cumprir a legislação em vigor;
 - () Conduzir e direcionar o trabalho pedagógico;
 - () Substituir professores ausentes;
 - () Preparar atividades para sala de aula (tirar xerox e montar atividades, por exemplo);
 - () Sugerir temas para a coordenação coletiva;
 - () Auxiliar o professor na pesquisa e na preparação de materiais de suporte para as aulas (vídeos, apresentações etc);
 - () Realizar o planejamento com os professores;
 - () Participar das discussões e decisões da escola, não somente na esfera pedagógica.

Use este espaço para fazer alguma observação que julgar importante sobre sua função ou para completar alguma resposta dada anteriormente.

APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “A identidade do coordenador pedagógico em tempos de Gestão Democrática: avanços?”, sob a responsabilidade das pesquisadoras: Professora Orientadora Dr.^a Liliane Campos Machado e Professora Tutora M^a Sonia Regina Diniz. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender quais são as dificuldades que o coordenador pedagógico tem enfrentado para exercer suas funções na Gestão Democrática, de modo a compreender a identidade deste profissional dentro dos princípios da gestão democrática.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Elisângela Rodrigues da Cunha Corrêa, na escola de atuação do respondente e após o consentimento do (a) mesmo (a).

Na sua participação você responderá a um questionário que servirá de instrumento de coleta de dados para a referida pesquisa, a ser respondido individualmente.

Em nenhum momento você será identificado (a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O risco consiste na possibilidade de que o instrumento não contemple toda a complexidade a que se propõe, deixando de abranger pontos considerados importantes pelo respondente, sobre o tema abordado.

O principal benefício será a possibilidade de promover uma proximidade cada vez maior entre a teoria e a prática, de modo a tornar a pesquisa científica mais ligada à realidade vivenciada.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Professora Orientadora Dr.^a Liliane Campos Machado e Professora Tutora M^a Sonia Regina Diniz na UnB - CEAM/NEAL/CFORM - Pavilhão Anísio Teixeira, sala 149 - Campus Darcy Ribeiro - CEP 70.910-900 - (61) 3107-0828 e 3107-0827.

Brasília, de de 2015

Assinatura da pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa